

## CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

João Pedro Goes Lopes<sup>6</sup>  
Rubens Antonio Gurgel Vieira<sup>7</sup>

### Resumo

O conceito de cultura possui décadas de diversas compreensões e polifonia de significados, se modificando para ideias de cultivo à sinônimo de civilizações desenvolvidas. A antropologia moderna, principalmente após as pesquisas de Geertz (1989), passa a compreender cultura como uma rede de significados que interliga toda a produção da humanidade. Esta compreensão, por sua vez, é ampliada e politizada na produção dos Estudos Culturais, a partir da segunda metade do século XX (ESCOSTESGUY, 1998). Nesta visão cultura é uma arena simbólica de confrontos com repercussões diretas na materialidade que cerca os diversos grupos sociais. Compreendendo a Educação Física Escolar a partir da perspectiva multicultural como uma produção da humanidade e uma arena cultural, este

trabalho objetivou discorrer sobre os confrontos que marcaram a história deste componente curricular. Partindo do ponto que a Educação Física não possui uma essência fixa (BRACHT, 1995), mas sim construída pelo tempo e espaço, resgatou-se contextos de produção cultural a fim de demonstrar a Educação Física e seu percurso pelo tempo. Com base na definição antropológica de cultura, e sob a visão dos Estudos Culturais, buscamos conhecer os discursos engendrados por trás dos confrontos da Educação Física.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais – Educação Física – História.

### CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### Abstract

The concept of culture has decades of many understandings and polysemy of meanings, modifying itself for ideas from cultivations to developed civilizations. The modern anthropology, mainly after researches by Geertz (1989), understands the culture as a web of meanings that interconnects all of production of humanity. This understanding is expanded and politicized on the production of

6 Licenciado em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física de Sorocaba joaopgoes@hotmail.com

7 Doutorando pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente da Faculdade de Educação Física de Sorocaba, rubens@fefiso.edu.br

Cultural Studies, after the second half of the twentieth century (ESCOSTESGUY, 1998). In this vision, culture is a symbolic arena of clashes with direct impact on the materiality around the various social groups. Understanding school physical education from the multicultural perspective as a production of mankind and cultural arena, this article aimed at discussing the clashes that marked the history of this curricular component. From the point that physical education doesn't have a fixed essence (BRACHT, 1995), but built through time and space, cultural contexts of production were revisited to demonstrate Physical Education and its journey through time. Based on the anthropological definition of culture, and under the view of Culture Studies, we seek to know the discourses engendered behind the clashes of Physical Education.

**Key-words:** Cultural Studies – Physical Education – History.

## Introdução

Conforme Kermes (2009) tudo o que os homens aprendem com o ambiente em que vivem é denominado cultura. Entretanto cultura já foi sinônimo de civilização, em oposição a selvageria e barbárie, condições de falta de cultura. Depois de estudos representativos como o de Clifford Geertz (1989) e de Edward Burnett Tylor (CUCHE, 1999), no campo da Antropologia o conceito de

cultura passa a ser toda produção humana conectada por uma rede de significados. O presente trabalho enfoca o conceito de cultura percorrendo da visão antropológica até a visão ampliada dos Estudos Culturais, que se ocupam dos diferentes aspectos da cultura e seus conflitos (ESCOSTESGUY, 1998), articulando com o currículo e a história da Educação Física Escolar.

Trazendo o conceito de cultura para pesquisar a Educação Física, podemos compreendê-la como uma construção sociocultural (BRACHT, 1995). Para o autor, a Educação Física enquanto componente curricular adquire sua singularidade a partir do seu contexto, história e contingência. Desta forma, defende que devemos discutir não "uma essência metafísica", mas sim o que "ela vem sendo enquanto construção sócio histórica" (p. 2). Isso fica evidente nos diversos discursos que circulam nos inúmeros ambientes do campo da Educação Física Escolar, todos com flagrantes contradições e divergências quanto aos objetivos, metodologias e objetos de estudo.

Gaya (1994) abre um debate da Revista Movimento há mais vinte anos sobre o que seria a Educação Física, discorrendo sobre a vertente filosófica da Educação Física em contraste com a científica, de modo que as duas não devem (ou não deveriam) se opor, uma vez que a Educação Física enquanto disciplina escolar bebe na fonte de ambas. Para o autor, as práticas científicas não teriam significado sem a

concepção filosófica, assim como a filosofia dentro da Educação Física não teria ação sem a ciência. Toda aula ministrada carrega consigo um objetivo e determinada visão de mundo, ou seja, uma concepção filosófica. Em conjunto, na visão do autor, as aulas deveriam carregar teorias científicas para surtir efeitos na materialidade. De modo mais esclarecedor, o autor expõe que Educação Física é uma prática pedagógica que se apoia nas ciências e na filosofia. Neste texto, entretanto, seguimos com o pensamento presente em Bracht (1995), que deu sequência na série de artigos e reafirmou a Educação Física enquanto uma prática pedagógica construída socialmente ao longo do tempo, se apoiando tanto nas diversas filosofias como nas mais diversas ciências, mas a partir de objetivos contextuais imbricados em relações de poder.

### **Cultura: um campo de conflitos**

Laraia (2001) inicia seu livro com o dilema proposto por Confúcio: "A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados". Confúcio estava além do seu tempo. Séculos antes de Cristo, já tentava explicar aos homens o que para ele era cultura. Podemos entender que, para o filósofo, no momento do nascimento todo homem é igual, o que vai diferenciar cada um posteriormente

é a maneira como irá ser criado, o ambiente que vai crescer e o que será dito a ele como verdade e conhecimento válido.

Podemos exemplificar a ideia acima: no Brasil, uma tribo amazônica chamada "Yanomami" guarda a tradição de praticar o endocanibalismo, que consiste em consumir o corpo de um familiar que veio a falecer como uma demonstração de respeito (ALBERT, 1992). Para nós do sudoeste industrializado brasileiro essa seria uma prática um tanto quanto abominável. O que estamos querendo reforçar é o conceito de endoculturação, ou seja, o aprendizado e a transmissão de conhecimento dentro de uma mesma cultura (LARAIA, 2001).

Disso podemos concluir que a cultura não está de modo algum ligada de forma direta e simplificada aos aspectos genéticos. Os homens para serem integrantes da sociedade necessitam de uma identidade construída coletivamente. No século XIII, *colere* era a palavra utilizada na França para definir um pedaço de terra que era cultivada. Com o passar dos séculos, mais precisamente no século XVI, a semântica da palavra tomou outro significado: *colere* torna-se o ato de cultivar o terreno. Já no meio do século XVI, a palavra sofre um "acréscimo", e esse ponto é importante destacar, pois o cultivar começa a não estar ligado apenas ao trabalho, mas sim ao desenvolvimento (CUCHÊ, 1999).

Um pouco mais adiante no século XVIII a expressão cultura,

ainda ligada ao cultivar, é ampliada da sua compreensão restrita a terra e começa a abranger outras áreas, servindo de denominação ao que estivesse sendo cultivado - fosse à área artística, política, filosófica ou qualquer outra (CUCHE, 1999). Em consequência desta forma de pensamento, logo cultura se tornou sinônimo de civilização (CHAUÍ, 2008). Esta concepção pode conduzir a pensamentos excludentes, entretanto atualmente a ideia de civilização ainda não perdeu o seu sentido de "estado de progresso e cultura social" (ROCHA, 2008, p. 143).

Na Alemanha do século XVIII a ideia de cultura toma um caminho diferente do francês: "kultur" expressa uma inquietação contra a aristocracia da época e inicia um grande debate sobre a cultura que te faz civilizado e a cultura como enriquecimento intelectual e espiritual (NEIRA; NUNES, 2006). Diferente da França, a aristocracia e a burguesia alemã se opunham. Os intelectuais burgueses alemães criticavam os príncipes pelo fato de terem abandonado as artes e a literatura, para se dedicarem demais a cerimônias com o propósito de serem civilizados como os franceses.

Neste contexto, em 1774 Herder publica na Alemanha um texto em nome do "gênio nacional" (*Volksgeist*) buscando devolver o nacionalismo do povo alemão, que depois da invasão das tropas francesas comandadas por Napoleão encontravam-se arrasados.

Nesse texto, Herder fala sobre a diversidade de culturas contra o universalismo francês: "Para Herder, na realidade, cada povo, através da sua cultura própria tem um destino específico a realizar. Pois cada cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade". Levando em consideração as ideias de Herder no século XIX, cultura passa a ser sinônimo de conquistas artísticas, intelectuais (o conhecimento em determinadas áreas) e definições morais que constituíam uma nação (CUCHE, 1999).

De acordo com Daolio (1997), Edward Burnett Tylor (1832-1917) foi um antropólogo britânico que pesquisava tribos distantes da Europa, definindo cultura como própria de cada comunidade, não cabendo "aqueles de fora" avaliarem. Tylor acompanhou o debate entre cultura e civilização e, para ele, existia uma resolução simples para isso. Civilização, etimologicamente refere-se à constituição de cidades. Sendo adepto do conceito alemão, Tylor definiu cultura com o sentido universalista, rejeitando o sentido dado a civilização (CUCHE, 1999).

O pensamento que cria diferença de escala e valor entre as diversas culturas persiste até o século XIX. Uma das explicações é fornecida pela teoria marxista que tece duras críticas à sociedade burguesa em favor da proletária. Dentre várias, uma das críticas é a da opressão. O que Marx denuncia numa das passagens do seu livro, é que mesmo com

o fim do feudalismo, com a evolução e potencialização do trabalho do homem, a burguesia ainda tinha meios de comandar o proletariado, dando continuidade ao que chamamos de luta de classes. Com a Revolução Industrial houve permuta de poder, entretanto a estrutura opressora seguiu a mesma. Os senhores feudais eram os donos das fábricas e os vassalos eram os operários. Essa posição privilegiada da classe burguesa permitiu que a cultura desse grupo social fosse valorizada em detrimento da cultura operária. Essa divisão persiste até o século XX (CHAUÍ, 2008).

Para compreender melhor esta questão devemos levar em consideração que nossa discussão gira em torno de uma sociedade e não de uma comunidade. Como argumenta Bauman (2003), uma comunidade se caracteriza por ser uma reunião de pessoas que são livres para estar onde estão. Chauí (2008), por sua vez, nos explica que a sociedade em que vivemos hoje é caracterizada pela separação dos indivíduos que nela existem. Enquanto na comunidade todos trabalham em favor de todos, na sociedade, todos trabalham em favor do seu próprio isolamento. Uma sociedade vai criando pequenos fragmentos de sociedades cada vez mais isolados, focados na individualidade. Esta organização social favorece a polarização entre cultura da elite e cultura popular.

Inicialmente influenciados pelo marxismo, os teóricos

dos Estudos Culturais ampliam a concepção antropológica de cultura como toda produção da humanidade para se adaptar ao meio natural e, a partir da década de 1960 na Inglaterra, passam a produzir inúmeras pesquisas que demonstram a arbitrariedade dos conceitos elitizados de cultura burguesa, numa relação que diminui a importância da produção cultural de outros grupos sociais. Desta forma, diversos pensadores sociais e analistas culturais ligados à esquerda britânica formaram a primeira linha de análise cultural e suas influências na sociedade, denominada por eles mesmos de *Cultural Studies* (SILVA, 2001).

Como explica Escosteguy (1998) a narrativa predominante é de que os Estudos Culturais tiveram início de forma organizada por volta de 1964, na Inglaterra, onde Richard Hoggart baseado em sua obra "The Uses of Literacy" funda o centro chamado "Center for Contemporary Cultural Studies" (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea) ou CCCS. As relações entre cultura contemporânea e sociedade vão compor a principal linha de pesquisa do grupo.

São três os textos que serviram de base para a gênese dos estudos do grupo: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Working-Class* (1963) de E. P. Thompson. Hoggart e Williams que são oriundos de

famílias humildes e de pais operários. Uma das coisas que os três têm em comum, é que tiveram contato com o marxismo muito cedo, talvez por isso fossem instigados a estudar mais sobre diferentes tipos de cultura, como "da burguesia e do proletário".

Stuart Hall não foi um dos fundadores dos Estudos Culturais, mas é unanimidade que sua contribuição foi de exímia importância para o grupo. Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano, começou a atuar no Reino Unido a partir de 1951. Substituiu Hoggart na direção do centro de 1968 a 1979. Hall à frente do centro incentivou a pesquisa sobre as subculturas, suas práticas e qual sua influência nos rumos da sociedade. Bastante influenciado pela filosofia de Michel Foucault, também contribuiu com a ampliação da visão dos Estudos Culturais para raça e gênero, ou seja, a desigualdade não estava apenas na luta de classe proposta por Marx, mas estava também em vários outros fatores culturais (ESCOSTESGUY, 1998).

Em comum a todos estes autores estava a profunda desconfiança na cultura única (burguesa) como expressão de valor humano. Conforme descrito na obra de Willians e Hoggart, a cultura não estava apenas em artefatos de valor, mas expressa nos meios de comunicação, nas artes, na música, na literatura, no cotidiano de cada cidadão, nas suas instituições etc. Ao enfatizar esses fatores os Estudos Culturais vão mostrar que não há distinção entre cultura alta/

baixa, mas que todas são formas distintas de expressão cultural. Mais do que isso, a concepção cultural do grupo entende que diferentes culturas se enfrentam numa arena simbólica pelo poder representar, validando sua visão de mundo (HALL, 1998).

Nas diversas arenas culturais que compõe a sociedade, um dos locais que se pode constatar esses conflitos e divergências culturais de forma explícita são as escolas. Como observam Neira e Nunes (2009) é plausível dizer que nas sociedades, algumas escolas formam alunos da elite e outras formam alunos culturalmente formados para trabalhar para essa elite. Mais do que isto, na escola as diversas culturas se encontram e muitas vezes se chocam. Portanto, certamente os Estudos Culturais podem colaborar na compreensão desta escola contemporânea. Aqui o que nos diz respeito é um componente curricular, mais precisamente a Educação Física Escolar.

### **Educação Física: um construto sociocultural**

A Educação Física passou a fazer parte do currículo escolar no século XVIII, sob influência do pensamento iluminista, que defendia a razão como instrumento do homem e a ciência como ferramenta do conhecimento. Antes disso, os movimentos corporais e mesmos exercícios sistematizados foram utilizados com os mais diversos propósitos, mas não se

trata das mesmas práticas modernas com fins pedagógicos. Na Prússia (Alemanha) do século XVIII cria-se o primeiro sistema de ensino com movimentos corporais comandado pelo governo para toda a população. No século XVI mediante a reforma do pensamento iluminista, a Educação Física começa a fazer parte do currículo escolar (MELO; DONATO, 2011).

No Brasil esta história somente se iniciaria no século XIX. A Primeira República do Brasil foi um período com muitos confrontos entre as oligarquias rurais e as forças estatais. O país ainda era jovem e com grandes expectativas de crescimento, entretanto, o que gerou um poderoso discurso chamado de "intervencionista", defendendo que o Brasil necessitava fortalecer a sua população creditada como doente (GOIS, 2000).

Com o inchaço populacional nas cidades, e os campos enfraquecidos com a ascensão militarista ao poder, as doenças e as epidemias começaram a desenvolver-se. Logo, a população não conseguia trabalhar, o que significava menos lucro e desenvolvimento para o país. Segundo Ghiraldelli (1991), esse sistema liberal-militar elegeu a educação como redentora da sociedade. A escola seria responsável por dois pilares para o desenvolvimento do Brasil, a ginástica para que a população pudesse cuidar da "higiene" do corpo, diminuindo doenças e trazendo mais disposição para o trabalho, e melhorias na educação, para que fossem

libertos de toda a ignorância que os cercavam e atrasavam.

A inclusão da ginástica nas escolas brasileiras, inicialmente muito tímida e restrita aos grandes centros urbanos como na cidade do Rio de Janeiro – colégio Dom Pedro, esteve sempre associada com a prática ginástica pelos militares. De fato, os primeiros instrutores de ginástica eram militares. A partir de 1930 na Era Vargas o pensamento militar adquire grande força social, repercutindo sobre a educação. Em geral, a forma de ginástica escolhida era o método francês.

Essa influência se inicia em 1852, na França, quando foi fundada a escola de ginástica do exército, próxima a Paris. Alguns anos depois, em 1870, após a derrota contra a Prússia, o interesse pela Educação Física com propósitos militares cresceu muito. O país tinha o objetivo de se preparar contra qualquer guerra que pudesse vir a acontecer novamente e evitar um novo fracasso. Foram então criadas várias leis que exigiam a ginástica militar no currículo escolar (CASTRO, 1997).

Os militares brasileiros começaram a reproduzir uma Educação Física muito semelhante a francesa, com seus objetivos em comum. Assim como na França, o poder e a influência militar não se restringiam apenas aos quartéis, pois sabiam que, para desenvolver uma nação que acreditasse nisso, ou em outras palavras, desenvolver uma cultura militar, era necessário que isso começasse desde

cedo, dentro das escolas. O poder já tinha sido tomado a força, o próximo passo era ter população toda ao lado das ideias militares. Este então, é o começo da intervenção militar na vida social e educacional do país. Na metade do século XX a Educação Física, baseada na ginástica francesa como uma "preparação para a guerra" já estava consolidada nas escolas. Sua influência seria propagada por todo o "corpo da nação" (CASTRO, 1997).

Essa Educação Física tinha o objetivo de tornar cada homem obediente e adestrado, fazendo crescer neles um espírito nacionalista, para que estivessem sempre dispostos a defender a pátria em prol dos objetivos militares. Cada homem, desde a sua infância, deveria aceitar o pensamento e a forma autoritária como as coisas eram exigidas (GHIRALDELLI, 2000).

Contudo, é no âmbito desse autoritarismo que nasce outro estilo de Educação Física e de Educação, preocupado com essas questões apresentadas, não só no Brasil, mas em vários outros países. Em 1945, após a queda de Getúlio Vargas do poder, destaca-se um movimento educacional brasileiro denominado Escola Nova que, como o próprio nome já sugere, luta por uma renovação na educação. Alguns representantes e criadores do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 são Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que chamavam a atenção para o que

estava acontecendo com a educação daquela época, totalmente entregues ao elitismo, militarismo e as normas da igreja católica (NEIRA; NUNES, 2009).

O manifesto incitava a pensar uma nova educação que priorizasse a população como um todo e com foco no aprendizado do aluno, tirando pela primeira vez o protagonismo dos professores. Diferente do pensamento militar e higienista de educação, onde o professor, o "centro de tudo", apenas dava as ordens e os alunos aceitam passivamente, no escolanovismo a ideia era de que o professor respeitasse a individualidade de cada aluno, seu tempo de aprendizagem, seus pontos fracos, fortes etc. (NEIRA; NUNES, 2009).

Esse movimento, evidente, não foi voltado apenas para a Educação Física e sim para a educação como um todo. Mas repercutiu sobre o componente, pois é nesse período que se começa a reconhecer a Educação Física como uma pedagogia também e não algo apenas voltado para o adestramento do corpo. É a Educação Física Pedagogicista, em oposição à higienista e militarista. Contudo sabemos que isso foi pouco colocado em prática e que nem todas as ideias deram certo (GHIRALDELLI, 1991).

Avançando no tempo, em 1964 os militares tomam o poder com um golpe de estado. Com uma visão autoritária de sociedade, o governo militar cria uma nova LDB (1971), que restringe direitos coletivos



e centraliza o comando. A Educação Física novamente cumpre seu papel frente aos anseios da camada populacional que detém o poder, porém com outras estratégias. O desporto passa a ter então destaque nas escolas, acompanhando o protagonismo social crescente. Agora o objetivo é distinto da Educação Física dita militarista, apesar do processo ser orientado pelos militares. Vendo que a disciplina possui uma particularidade única com o movimento, a Educação Física, como aponta GhiraldeLLi (1991), vira um simples “apêndice”, ou um meio de promover o desporto de alto nível.

Os militares entenderam que, ao promover o esporte, promovia-se também a imagem de um país vitorioso. Se tivéssemos a capacidade de ser uma grande potência no esporte, vencendo todos os adversários, revigorando o espírito nacionalista de cada um através dele, poderíamos também, ser uma grande potência militar e claro, passar essa ideia ao telespectador esportivo (DARIDO, 2012).

Nos aspectos metodológicos desta Educação Física esportiva as tarefas eram entregues de forma acabada. Não exigiam uma reflexão por parte do aluno, sobre o que ele estava fazendo e o porquê de estar desenvolvendo aquela atividade, e menos ainda do professor sobre o que ele estava fazendo e o porquê de estar desenvolvendo aquele esporte. Seu único objetivo ficava restrito ao treino

e a busca de desempenhos elevados (NEIRA; NUNES, 2009). A ideia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada a todo o momento com os ídolos do desporto (GHIRALDELLI, 1991).

Podemos perceber também que além de buscarem formar atletas que servissem de exemplo para o resto da sociedade, de implantar uma cultura meritocrática onde apenas os fortes são vencedores e a derrota é por conta, risco e culpa do próprio indivíduo, de preparar os homens e mulheres para o mercado de trabalho, também servia de doutrinação moral numa época ditatorial. Aqueles que estivessem familiarizados com o respeito as regras e a disciplina seriam facilmente controlados pelas forças armadas do governo. Seriam muito mais passivos quanto a todo aquele controle social.

Com o esmorecimento do governo militar, em grande parte devido ao insucesso da política econômica implantada por décadas, alguns princípios democráticos começam a ressurgir. Já na década de 1980 inicia-se o processo de redemocratização do país. Se o projeto de potência econômica ruiu, igualmente sucumbiu o processo de elevação à potência olímpica. Neste contexto, professores, alunos e comunidade escolar passam a questionar a função social da Educação Física Escolar. Entretanto, se o esporte recebe críticas pesadas num processo de demonização, não haviam muitas propostas

que apontassem caminhos distintos para o componente dentro do contexto escolar. Como resultado, a Educação Física entra em crise (MEDINA, 1990).

Com o fim da ditadura, qual seria então, o objetivo da Educação Física, se não o esporte e o foco na competição? Bracht (1995) argumenta que a Educação Física teve uma crise de identidade por não ter um objeto e objetivo definidos. Com o processo de redemocratização, os militares perdem a sua influência sobre os rumos da Educação Física. As respostas, ancoradas em contingências que se iniciaram pouco antes da década de 1980, surgem em múltiplas formas, contemplando diferentes objetos, metodologias e visões de mundo. A Psicomotricidade e o Desenvolvimentismo possuem destaque neste momento inicial como alternativas ao esporte de alto nível ou ginásticas predefinidas nas aulas de Educação Física.

O desenvolvimentismo elege como objeto da Educação Física os cuidados com o desenvolvimento físico e motor das crianças, voltando a atenção para questões biológicas com foco nas habilidades motoras. Não se busca o desempenho, porém, busca-se a melhoria da capacidade individual de superar os obstáculos diários. Superando esses obstáculos e dotados de motivação, esses alunos estarão preparados para desenvolver novas habilidades cognitivas que não estão relacionadas ao movimento (GALLAHUE, 2008).

A psicomotricidade defende que o olhar da Educação Física sobre o aluno não pode ser apenas biológico. Esse olhar deve envolver também o psicológico, ou seja, valorizar tudo o que ele “carrega com ele”. É fato que o corpo fala muito sobre o psicológico de uma criança. Isso está refletido nas ações dela e posteriormente em suas atitudes. A Psicomotricidade busca sim, trabalhar a motricidade humana e o desenvolvimento de habilidades, porém, trabalhar isso em conjunto com as funções cognitivas, afetivas e sociais, as quais, acreditam os teóricos do movimento, são indissociáveis (MOLINARI; SENS, 2003).

No campo educacional a insatisfação com os currículos tradicionais repercutia décadas antes da crise na Educação Física, com a apropriação de filósofos e teóricos críticos e marxistas. Começa a surgir na década de 1960 movimento da Pedagogia Crítica. Um dos grandes propulsores no Brasil é o renomado pensador Paulo Freire, considerado precursor das teorias pós-colonialistas que viriam décadas depois. Outro destaque importante e responsável pela popularização da pedagogia histórica crítica é Dermeval Saviani (NEIRA; NUNES, 2009).

A vertente crítica surge, de fato, para se posicionar de forma contrária às pedagogias tecnicistas, ou seja, aquelas que preparam o indivíduo para o campo de trabalho da indústria e não, como sugere Freire (1987) para o desenvolvimento ontológico, social, emancipatório, e tudo

mais o que deveria ser função de uma escola democrática. As teorias e estudos de Marx foram a grande base para o pensamento crítico que buscava a democratização do ensino.

Influenciada pela pedagogia crítica, a Educação Física Escolar apresenta alternativas à hegemonia esportiva (SOARES, 2012). A questão não é o esporte não ser trabalhado, mas trabalhar todas as questões que podem envolver o esporte, sem acentuar o seu caráter competitivo, excludente e meritocrático que pouco colaborou com a Educação Física e seus alunos. O problema não está no tema que se trabalha e sim, na contextualização do mesmo. A escola torna-se então, um campo político, um campo cultural, uma arena cultural que não pode ser reprodutora de diferenças socio-culturais mais amplas, como a Educação Física Esportivista foi durante décadas e, de alguma forma e em diversos contextos, continua a ser.

Ao adentrar o novo milênio, outras filosofias influenciaram esta concepção crítica da Educação Física. A luta de classes não perdeu sua relevância, porém o mundo demanda outras preocupações. A globalização, as revoluções tecnológicas no campo da informação, transporte e, principalmente, na comunicação deixaram evidentes questões multiculturais que vão além das disputas econômicas. As promessas não cumpridas da ciência alimentaram

um sentimento pós-moderno, que decreta o fim das metanarrativas, ou seja, das verdades absolutas que explicam e organizam as relações humanas. Toda esta teorização repercute no campo educacional e, em um segundo momento, na Educação Física. A luta de classes não foi superada, porém foram acrescentadas outras temáticas à problematização do currículo (NEIRA; NUNES, 2009).

A evidente desigualdade proporcionada pelo capitalismo e suas consequências, que por intermédio da globalização e da veiculação de informações cada vez mais rápida favorece a percepção de que os conflitos raciais, sexuais, religiosos, entre outros são tão problemáticos quanto a questão econômica. Para exemplificar, a grande maioria dos negros ainda é mais pobre que a população branca, bem como o acesso às universidades são menores (IPEA, 2011). Podemos ver a batalha das mulheres em contrapartida ao machismo e a luta pelos direitos igualitários no campo da sexualidade, somente para fornecer alguns exemplos. Questões que desencadeiam verdadeiras guerras e expõe as arenas culturais, onde cada grupo tenta fazer prevalecer sua forma de ver o mundo. Tais questões, de acordo com Silva (2010), alimentam o currículo pós-crítico no campo educacional.

As filosofias contemporâneas com bases em teóricos como Foucault, Stuart Hall, Bhabha, Deleuze, Derrida entre outros se apropriaram de questões antigas e

formularam novas, em alguns casos acrescentando, em alguns outros superando, em outros, negando aquilo que já tinha sido escrito e estudado (LOPES, 2013). Logo, questões de identidade são amplamente tematizadas no currículo pós-crítico. Teóricos como Stuart Hall (1998) acreditam em identidades fragmentadas, pois elas não representam um ser essencial, mas sim um apego temporário a uma posição de sujeito constituída discursivamente em jogos de relação de poder, de modo que somos formados por conjuntos de identidades frágeis que se complementam, contradizem e constituem o ser.

O multiculturalismo é também um dos pilares das teorias pós-críticas. Como o próprio nome sugere, multiculturalismo é o campo do conhecimento que trata do encontro contemporâneo entre as várias culturas, a luta pelo reconhecimento das culturas marginalizadas, ou seja, buscam ser reconhecidas diante da cultura "europeia, branca, masculina e heterossexual" predominante. O multiculturalismo vem mostrar que, realmente, há uma grande pluralidade de culturas e que não sobrevive apenas uma. O multiculturalismo é a luta pelo reconhecimento de cada cultura oprimida (SILVA, 2010).

Neira e Nunes (2006; 2009) são os responsáveis por transpor o pensamento pós-crítico para o campo da Educação Física Escolar, propondo uma Educação Física Cultural como forma de lutar contra as desigualdades e

injustiças socioculturais. A ideia é que não há mais espaço para escolas, alunos, pensamentos e vidas homogeneizadas. O currículo pós-crítico luta dentro desta arena cultural pela diferença. Diferenças caracterizam a humanidade (NEIRA; NUNES, 2009).

## Considerações

Desde seus primórdios a Educação Física passou por várias mudanças que vão das conceituações filosóficas, propostas metodológicas, disputa de interesses socioculturais, base para estudos científicos diversos, enfim. Sendo um campo em constante disputa e atrelado aos seus condicionantes sócio históricos, é compreensível que a ação curricular deste componente suscite dúvidas, questões, problemas. A questão que deve ser feita é se existe um meio único de dirimi-las, algo que, de fato, seja a Educação Física "verdadeira". Várias foram e são as propostas para a Educação Física Escolar, contudo, o que todas têm em comum é a conexão com as demandas sociais do seu tempo.

A proposta desse trabalho foi, não só, fazer um resgate histórico em busca do "ser ontológico" da Educação Física como sugere Bracht (1995), mas mostrar que esse "ser" da Educação Física tem uma identidade bastante múltipla a partir da crise de 1980, e totalmente dependente do momento histórico e das relações de confronto cultural que imperam onde

esteja sendo colocada em ação. Essas arenas, por sua vez, constituíram e constituem a teoria e a prática da disciplina.

Acreditamos que esse trabalho possa orientar novos docentes em suas buscas e, talvez, contribuir com a desconfiança de metanarrativas, de "teorias absolutas" que só ajudam a empobrecer a nossa visão, mostrando que não há apenas um meio de se fazer ou de se pensar Educação Física, justamente porque ela não está pronta ou acabada. A Educação Física "se fez", e continuará "se fazendo" no decorrer da história.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. **A Fumaça do Metal**: História e Representações do Contato entre os Yanomami. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt, 1925. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual; tradução Plínio Dentzien - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BRACHT, Valter. Mas afinal o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". In: **Revista Movimento**, ano 2, nº 02, junho/1995.
- CASTRO, Celso. In corpore sano - Os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. **Antropológica**, Niterói, RJ, n.2, pág. 61-78, 1 sem. 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. En: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, nº1. Jun, 2008.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Baurú: EDUSC, 1999.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80 - Campinas, SP, 1997.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. pág. 21-33, v. 16.
- ESCOSTESGUY, Ana Carolina. Introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, RS, v.1, nº 9, dez. 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALLAHUE, David. L. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.
- GAYA, Adroaldo. Mas afinal o que é Educação Física? **Revista Movimento**, ano 1, nº 01, 1994.
- GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOIS JUNIOR, E. 2000. **Os higienistas e a Educação Física**: a história de seus ideais. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

KERMES, Werinton. **Política e Ação cultural**. São Paulo: ProvoCare, 2009.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós Críticas, Política e Currículo. Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade e Culturas**. Nº 39, 7 – 23, 2013.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**: bases para a renovação e transformação da educação física. 9ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, v.3, nº 1, pág. 85-93, jul. 2002-jul. 2003.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário Ruth Rocha**. São Paulo: Scipione, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução as teorias do currículo. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.